

Escriure a l'educació infantil, primària i secundària. Eixos i propostes per a una metodologia coherent. Exemplificacions comentades

Writing in preschool, primary and secondary education. Focal points and proposals for a coherent methodology. Annotated exemplifications

Escribir en la educación infantil, primaria y secundaria. Ejes y propuestas para una metodología coherente. Ejemplificaciones comentadas

Pere Jaume Alzina Seguí

pere.alzina@uib.es

IES Josep Miquel Guàrdia

Aquest projecte fou guardonat amb
el 2on Premi d'Innovació Educativa 2008

Resum

S'ofereix un material per a la reflexió que permeti millorar la pràctica educativa lligada a l'ensenyament i aprenentatge de la llengua escrita. L'objectiu és donar resposta als problemes cognitius de l'alumnat a través de la redacció de textos i l'estructuració d'idees per a la comprensió global de continguts. S'exemplifiquen algunes activitats i estratègies que haurien de mantenir-se al llarg de l'escolaritat obligatòria a fi de facilitar l'adquisició i posterior desenvolupament en nous contextos. Tot plegat, la metodologia obeeix les línies directrius bàsiques de la recerca acció, posant especial èmfasi en els processos reflexius abans, durant i després de les activitats proposades. S'intenta demostrar que és possible dissenyar situacions que permetin aquesta metodologia al llarg de tota l'escolaritat obligatòria i més enllà, combinant aquestes propostes amb tot tipus de metodologies, materials didàctics, llibres de text o maneres de fer i tarannàs particulars. Aquestes propostes intenten trobar activitats potencialment interessants que poden sorgir en qualsevol moment, aula i grup d'infants.

Paraules clau:

escriptura, expressió escrita, llengua catalana, aprenentatge per al domini, activitats creatives, procés cognitiu, raonament, representació mental, ensenyament obligatori.

Abstract:

This paper offers material for reflection that will improve educational praxis linked to teaching and learning the written language. The objective was to provide a response to students' cognitive problems by writing texts that allow them to structure ideas for an overall comprehension of contents. Examples are provided of several activities and strategies that should be maintained throughout compulsory education to facilitate their acquisition and subsequent development in new contexts. The methodology follows the basic guidelines of action research, placing special emphasis on reflective processes before, during and after the directly observable results of the proposed activities. It demonstrates that it is possible to design

situations that allow this methodology to be maintained throughout compulsory education and beyond, combining these proposals with all kinds of other methodologies, didactic materials, textbooks or ways of working and particular dispositions. These proposals seek complementariness, not contradictions, as well as potentially interesting activities that may arise at any time in any classroom with any group of children.

Keywords:

writing, written expression, Catalan language, mastery learning, creative activities, cognitive process, reasoning, conceptual imagery, compulsory education

Resumen:

Se ofrece un material para la reflexión que permita mejorar la práctica educativa ligada a la enseñanza y aprendizaje de la lengua escrita. El objetivo es dar respuesta a los problemas cognitivos del alumnado a través de la redacción de textos y la estructuración de ideas para la comprensión global de contenidos. Se

ejemplifican algunas actividades y estrategias que tendrían que mantenerse a lo largo de la escolaridad obligatoria para facilitar su adquisición y posterior desarrollo en nuevos contextos. La metodología obedece las directrices básicas de la investigación acción, poniendo especial énfasis en los procesos reflexivos antes, durante y después de las actividades propuestas. Se intenta demostrar que es posible diseñar situaciones que permitan esta metodología a lo largo de toda la escolaridad obligatoria y más allá, combinando estas propuestas con todo tipo de metodologías, materiales didácticos, libros de texto o maneras de hacer y talentos particulares. Estas propuestas intentan buscar actividades potencialmente interesantes que pueden surgir en cualquier momento, aula y grupo de niños.

Palabras Clave:

escritura, expresión escrita, lengua catalana, aprendizaje del dominio, actividades creativas, proceso cognitivo, razonamiento, representación mental, enseñanza obligatoria

1. INTRODUCCIÓ

Si bé és cert que la majoria de propostes didàctiques i currículums oficials tenen una línia metodològica coherent per aprendre a escriure, són poques les vegades que aquesta línia se segueix al llarg de l'escolaritat obligatòria i són pocs els alumnes que han experimentat contextos i situacions d'escriptura reals a les diferents etapes educatives. Creiem fermament que l'única manera d'aprendre a escriure des d'una perspectiva complexa i de dotar de la capacitat de resoldre qualsevol situació que necessiti del text escrit de manera satisfactòria és haver viscut i aplicat els plantejaments constructivistes i l'enfocament comunicatiu en diferents situacions de comunicació al llarg de l'escolaritat obligatòria.

Aprendre a escriure implica haver resolt situacions molt diverses i complexes en què hi hagi una audiència

concreta i s'hagin de transmetre, explicar, articular o ordenar uns continguts concrets amb intencions explícites; és a dir, escriure a partir d'una necessitat concreta a algú en concret, amb alguns continguts potencialment interessants i amb alguna intenció; intencions, continguts i destinataris molt variats, en situacions molts diferents i complexes, amb exigències progressivament més elevades i amb criteris de valoració cada vegada més complexos.

En aquest material intentem demostrar que és possible dissenyar situacions que permetin aquesta metodologia al llarg de tota l'escolaritat obligatòria i més enllà, combinant aquestes propostes amb tot tipus de metodologies, materials didàctics, llibres de text o maneres de fer i tarannàs particulars. Aquestes propostes intenten buscar complementarietats, no contradiccions; intenten buscar activitats potencialment interessants que poden sorgir en qualsevol moment, en

qualsevol aula i en qualsevol grup d'infants. En cap moment no volem transmetre la idea que treballar d'una manera diferent d'aquesta implica treballar en la direcció equivocada; només volem demostrar que aquestes situacions i aquests dissenys ajuden de manera clara a aprendre a escriure millor. Tampoc no volem indicar la quantitat d'experiències que s'haurien de portar a terme durant un curs escolar; només proposem exemples que n'han demostrat l'eficàcia en grups i situacions molt diferents.

Ara bé, les propostes que hem inclòs en aquest material, tot i pertànyer a professors, centres, cursos i etapes diferents, presenten unes característiques que convé assenyalar prèviament:

- Totes les propostes d'escriptura estan emmarcades en situacions complexes, globals, reals o simulades, amb resultats i valoracions externes a la mateixa escola; és a dir, experiències d'escriptura real, amb destinataris, continguts i intencions reals i molt diverses.
- Totes les propostes portades a terme impliquen el treball en grup o el treball cooperatiu de persones diferents, d'individus amb capacitats, interessos i motivacions ben diferenciats.
- Les propostes s'han portat a terme en classes heterogènies, algunes amb molts alumnes, altres amb ràtios reduïdes; amb alumnes amb dificultats, amb discapacitats, amb persones plurideficients o amb persones amb altes capacitats.
- Els processos d'escriptura s'han portat a terme a la classe; a casa, com a deures, també s'ha escrit, però els dissenys pretenien precisament veure, ensenyar i reflexionar sobre l'acte d'escriure en contextos reals davant els altres; és a dir, calia fer explícits els processos, els raonaments i les dificultats per què tots passem quan aprenem a escriure i també les dificultats que hom troba en escriure encara que en sàpiga molt. La reflexió en veu alta es converteix en l'única manera de fer explícits els processos i els raonaments que ens poden portar a resoldre amb èxit determinades situacions d'escriptura.
- Els textos finals han tingut un ressò posterior. No només han servit per aprendre a escriure, sinó també per donar a conèixer determinats continguts potencialment interessants a terceres persones; els textos han servit per informar, explicar, raonar, ar-

gumentar, descriure, narrar, influir o convèncer altra gent. Mai no han quedat arxivats, ni tampoc no han servit només per corregir determinades errades o per ser qualificats amb una nota final. Sempre han servit per a molt més; la funció social de l'escriptura hi ha estat sempre ben present.

- Les propostes i les activitats plantejades parteixen de la dificultat i de la complexitat i es van adaptant a les diferents necessitats dels alumnes. No s'han anat simplificant les activitats plantejades fins a arribar a activitats molt simples o totalment allunyades dels objectius inicials; és a dir, no s'ha portat a terme cap adaptació que impliqués un treball alternatiu per a determinats alumnes. Hom ha treballat, en la mesura que ha estat possible, en el text i en la situació concreta dissenyada. Ningú no ha acabat fent activitats alternatives o paral·leles.
- Una darrera característica, no menys important que les anteriors, és que totes les activitats dissenyades, quan s'han posat en pràctica, han portat molts problemes, molts entrebancs i molts moments en els quals no se sabia ben bé què fer. Aquests dissenys impliquen un risc: són molts els moments i els aspectes que no poden estar prevists i que, per tant, resulten sorprenents o desconcertants; alguns, fins i tot paralitzants. Els moments d'incertesa són, per tant, inevitables i els moments de distensió dins la classe, també. Per tant, si volem endinsar-nos en aquesta forma de treballar, hem de saber que el risc i la incertesa formen part de la mateixa metodologia de treball. La incertesa és inherent a la innovació. Trobar-se davant nous problemes, davant preguntes o qüestions força sorprenents, davant dilemes sense solució, davant incerteses irresolubles, tot plegat forma part de la mateixa recerca. Intentar millorar els processos d'ensenyament i aprenentatge de l'escriptura implica dissenyar nous plantejaments i endinsar-se en nous camins que no sempre porten a la millor alternativa o a la millor solució, però tot plegat, mitjançant la reflexió, permet una millora significativa dels processos, a pesar dels entrebancs i dels problemes que es plantegen.

Potser algú de vosaltres podrà considerar que alguns dels textos inclosos en aquest recull no són prou valuosos, ni estan prou treballats, o no presenten la qualitat que hauria de ser exigida per a una publicació. Un dels objectius és demostrar com qui escriu i qui aprèn a escriure pot veure publicat el seu treball independentment de la suposada qualitat i que tots els

processos tenen la mateixa importància independentment de la capacitat o discapacitat de l'alumne en qüestió. Partim d'allò que cadascú sap i acceptem el seu punt de partida, al marge del curs on es trobi i de tots els continguts que suposadament hagi de saber o conèixer. Les persones aprenen a partir d'allò que saben, a partir d'allò que dominen, independentment que ho hagin de conèixer o no perquè ho hagin treballat o no en cursos anteriors. És a dir, no es tracta de saber allò que haurien de saber, sinó de conèixer exactament el que saben per ensenyar-los-en més i permetre'ls avançar. Intentem no donar res per fet ni per sabut; intentem conèixer el que saben i ajudar-los a aprendre allò que necessiten per avançar, sense judicis ni prejudicis sobre allò que haurien d'haver après i que, per la circumstància que sigui, no saben, no recorden o no saben aplicar.

Aquest treball també intenta abordar un tema molt poc treballat: els coneixements dels professors de les característiques i la singularitat de cada etapa educativa; hom sol conèixer bé els continguts i les característiques evolutives de l'etapa que imparteix, però sol ser molt manifest el desconeixement de la resta d'etapes educatives, i les propostes formatives que van adreçades a diferents etapes solen tenir molt poca acceptació. És evident que determinades característiques evolutives, determinades didàctiques i determinats continguts són específics de cada etapa educativa i que precisament per això es conceben les diferents etapes, els cicles i els cursos. Però també ho és que determinats continguts s'han de treballar de forma sistemàtica i recurrent al llarg de tota l'escolaritat per ser ben apresos i poder ser aplicats a diferents contextos i situacions, i que les persones d'educació infantil, les persones adolescents i les persones adultes aprenen, bàsicament, de la mateixa manera amb especificitats ben estudiades i documentades.

La coordinació entre les diferents etapes educatives no és una tasca fàcil tot i estar regulada, i la voluntat dels professionals de cadascuna de les etapes no és precisament la més adient per facilitar-la. Els dos cicles de l'educació infantil treballen des de perspectives força innovadores, actuals i amb grans dosis d'il·lusió. S'hi fomenten els processos de construcció del coneixement a partir de les necessitats dels infants i es dissenyen seqüències d'ensenyament complexes, globals i que els motivin potencialment.

El primer gran salt es produeix entre el segon cicle de l'educació infantil i el primer cicle de primària, en què

es prioritzen els processos d'aprenentatge de la lectura i l'escriptura amb mètodes dubtosos, amb pressió creixent i amb un ús generalitzat dels materials editorials. Les contradiccions entre els plantejaments globalitzadors de l'educació infantil i els plantejaments acadèmics del primer cicle de primària són ben evidents en moltes escoles. Uns prioritzen els aspectes creatius i els altres els aspectes normatius de l'aprenentatge sistemàtic de la lectura i l'escriptura. A l'educació infantil, hi podem trobar certa dosi d'ingenuïtat combinada amb un encertat disseny pedagògic; al primer cicle de primària, hi trobem una mena d'obsessió per l'aprenentatge de la lectura i l'escriptura, continguts que lògicament s'han de treballar, però sense perdre de vista els referents d'hàbits, les estratègies de socialització, el treball autònom i creatiu desenvolupat durant l'educació infantil. D'altra banda, durant l'educació infantil se succeeixen múltiples trobades amb la llengua escrita, que genera el lògic interès i la motivació dels infants per començar a reflexionar sobre els usos que se'n pot fer. Per tant, el pas de l'educació infantil al primer cicle de primària no hauria de suposar un canvi significatiu i s'hauria de treballar de manera molt semblant, posant l'èmfasi en determinats continguts molt més específics.

A mesura que progressa l'etapa d'educació primària, els materials editorials es fan gairebé omnipresents i les diferents àrees de coneixement es treballen per separat. Predominen les activitats tancades i simples: plantejament del problema, únic mètode possible de resolució i una única solució vàlida possible. Predominen els exercicis d'omplir buits i, en general, s'escriu poc a classe amb les indicacions del professor i amb el suport dels companys.

La pressió que exerceix la secundària obligatòria sobre el tercer cicle de primària encara és més evident: les qüestions de caire gramatical i ortogràfic predominen sobre les activitats reflexives. Les activitats tancades i de memòria també predominen sobre les obertes i inductives. Es concep la secundària com una etapa de formació acadèmica i es preparen els alumnes per assolir el que hom considera objectius mínims. Si bé la pressió és evident sobre el cicle superior de la primària, també ho és que la possibilitat d'accedir als estudis de batxillerat pressiona els alumnes del primer i del segon cicle de l'ESO per assolir el màxim de contingut. Això no obstant, se segueix treballant de manera descontextualitzada, amb pocs ponts entre les àrees de coneixement i amb molt més temps de feina a casa, lluny de les indicacions del professor

(que sol corregir en diferit) i dels companys, que podrien donar importants pistes i recursos per millorar la tasca de planificació, redacció i revisió dels textos.

Aquest conjunt d'errors i pressions provoca, normalment, que a la classe s'escriui poc, que siguin molt pocs els moments en què els alumnes poden treballar en petits grups i posar en comú els problemes i les alternatives que posen en joc quan es troben en situacions noves i complexes que exigeixen pensar, reflexionar i prendre unes decisions que condicionaran el text final. D'aquesta manera, a mesura que progressa l'escolaritat obligatòria i les activitats de lectura i d'escriptura haurien de plantejar-se en contextos de treball cooperatiu amb el suport del professor, aquestes van desapareixent com a activitats a les aules i els alumnes llegeixen i escriuen molt però de manera individual i amb la correcció diferida dels professors, poques vegades directa i contextualitzada.

Aquestes dificultats de coordinació i de coneixement dels professionals de l'educació vers les altres etapes educatives se solen fer insalvables a mesura que s'avança. D'aquesta manera, el coneixement i l'habilitat d'un professional de l'educació que imparteix classes preferentment a batxillerat sobre l'etapa d'educació infantil són gairebé nuls i també a l'inrevés. A més, alguns prejudicis i temes sobre els professionals que treballen en una determinada etapa educativa encara entorpeixen més el coneixement i la comprensió mútua. Sense obviar les característiques diferencials i les didàctiques específiques adreçades a edats i continguts concrets, tampoc no podem deixar de banda que els humans de qualsevol edat aprenem de formes molt semblants, en situacions contextualitzades i complexes; és a dir, en cap moment no podem oblidar que la reflexió sobre el que fem, la reflexió sobre l'experiència i la projecció de les possibles solucions mitjançant el pensament són les estratègies bàsiques per ensenyar i aprendre sòlidament; de reflexionar sobre el que fem i el que succeeix, en sap tothom i tothom en pot arribar a aprendre a partir de la instrucció més o menys guiada. No tenir en compte això és minvar a la mínima expressió les possibilitats educadores de les persones adultes que ja hem après mitjançant la reflexió sobre els fets i les accions.

Per tant, un infant de tres anys o uns adolescents de tretze, catorze, quinze o divuit anys també aprenen reflexionant si se'ls ensenya a partir de situacions reals i contextualitzades, al més reals possibles. Aquestes reflexions i exemplificacions intenten con-

tribuir, des de l'ensenyament de l'escriptura, a fer possible una major comprensió i coneixement sobre les diferents etapes educatives i a centrar línies de feina coherents al llarg de tota l'escolaritat utilitzant com a eina bàsica la reflexió sobre els fets i les accions en situacions contextualitzades d'escriptura.

Aquest treball i les posteriors exemplificacions intenten fer una contribució a aquesta visió global sobre l'escolaritat obligatòria a partir de l'ensenyament i l'aprenentatge de l'escriptura. No volem passar per alt les característiques específiques de cada edat i de cada etapa evolutiva i tampoc no volem oferir eines úniques i aplicables de forma immediata. El que volem és oferir un material de reflexió que ens permeti millorar la pràctica educativa lligada a l'ensenyament i l'aprenentatge de la llengua escrita i exemplificar algunes activitats i estratègies que haurien de mantenir-se al llarg de l'escolaritat obligatòria per facilitar-ne l'adquisició i el posterior desenvolupament en nous contextos.

2. METODOLOGIA DE TREBALL

El treball s'ha anat concretant durant alguns cursos i ha consistit a assistir i plantejar en diferents classes les propostes que incloem, portar-les a terme, recollir exemples i evidències i comentar els resultats obtinguts.

En primer lloc, es va fer una àmplia revisió bibliogràfica i una recerca d'exemples i posades en pràctica de treballs d'escriptura a partir de textos des de l'enfocament comunicatiu i des de la perspectiva constructivista.

Després es van anar identificant aquelles escoles i aules que permetien, per la seva predisposició, característiques i complexitat aplicar processos de reflexió llargs. Van participar-hi aules del CP Francesc d'Albranca des Migjorn Gran, del CP Mare de Déu del Toro des Mercadal, del CP Fornells, del CP Inspector Doctor Comas Camps d'Alaior i de l'IES Josep Miquel Guàrdia d'Alaior, en temps, horaris i períodes ben diferents, en funció de la nostra disponibilitat per poder assistir-hi o assessorar les posades en pràctica de les experiències.

Vam establir algunes reunions prèvies amb els professors implicats, els vam explicar els objectius i vam comentar exemples del treball amb textos que volíem portar a la pràctica. També els vam demanar les opi-

nions que tenien sobre els escrits dels seus alumnes, amb quina freqüència solien escriure i de quina manera ho plantejaven.

La intenció no era posar en evidència o avaluar els procediments i les estratègies que feien servir, sinó oferir-los noves eines, posar en pràctica noves activitats que permetessin analitzar els processos de composició escrita en el marc de treballs més o menys cooperatius.

Per tant, la seqüència aplicada, en tots els casos, es va anar adaptant a les necessitats sorgides durant la posada en pràctica, tot i que en la majoria es van seguir set fases ben diferenciades:

- Explicació breu dels fonaments teòrics de l'enfocament comunicatiu de l'ensenyament i l'aprenentatge de la lectura i de l'escriptura.
- Comentari i anàlisi d'exemplificacions reals.
- Anàlisi de les situacions d'aula que permetessin introduir un treball textual sense necessitat de forçar-ne la introducció.
- Identificació d'un fil conductor o d'una activitat potent capaç de generar la producció d'un text en una situació de comunicació real i complexa.
- Posada en pràctica de l'activitat en el marc de grups cooperatius i recull d'evidències, enregistrament dels protocols d'intervenció, enregistrament de les converses entre els alumnes, anàlisi de les intervencions dels professors, anàlisi dels processos de planificació, redacció i revisió.
- Anàlisi final dels textos i dels treballs finals amb l'objectiu d'identificar variables importants, processos poc clars, llacunes, dificultats trobades, errors en la intervenció, aspectes que convé millorar de tot el procés, etc.
- Reflexions finals una vegada passat cert temps des de la finalització del treball. Aquest interval de temps (que pot ser de mesos) permet rellegir i mirar des de noves perspectives els treballs fets i ofereix una nova visió crítica capaç d'introduir millores substancials en els processos. Aquesta darrera fase és la que gairebé mai no s'arriba a fer en situacions normals, ja que el temps que implica i la descontextualització que necessita per ser vàlida no solen

ser freqüents entre els qui ens dediquem al magisteri, amb presses, urgències, entrebancs i sorpreses que el dia a dia ens ofereix.

Aquesta metodologia obeeix a les línies directrius bàsiques de la recerca-acció, que posa més èmfasi en els processos que en els resultats. Tot i això, creiem molt important avaluar els resultats finals des de perspectives exigents, qualitatives i quantitatives, ja que els resultats han de ser necessàriament bons. Si els resultats finals no milloren els processos objecte d'ensenyament i aprenentatge, el plantejament no és vàlid. Creiem important afirmar això, ja que moltes iniciatives innovadores han quedat en plantejaments pràctics molt complexos però amb resultats reals de millora ben migrats. Si els processos d'innovació no porten a una millora significativa dels continguts que s'han d'ensenyar i aprendre, la innovació serveix de ben poc.

Els plantejaments que fem i els resultats que oferim permeten albirar alguna sortida a un dels grans dilemes que tenim plantejats i que, sovint, fa caure en posicionaments reduccionistes. Ens referim al concepte d'atenció a la diversitat.

Una aula complexa i diversa, amb molts nivells, diverses capacitats i discapacitats, interessos varis i motivacions ben diferents és difícil de gestionar, i és encara més difícil preveure materials i activitats que permetin a cadascú fer allò que sap fer amb independència dels altres. Els plantejaments d'atenció a la diversitat ens porten, la majoria de vegades, a carrerons sense sortida: adaptem els materials a partir d'allò que treballa el gruix de la classe i els simplifiquem tant i tant que la darrera simplificació res no té a veure amb allò que ens havíem proposat treballar. Imaginem que treballem un concepte complex de caire gramatical (per exemple, els sintagmes nominal i verbal) i, com que tenim una gran diversitat a l'aula, uns alumnes acaben omplint buits d'unes fitxes preparades sobre les grafies *g* i *j* i un darrer alumne nouvingut pinta els elements comuns de la classe i n'apunta els noms en català. Què tenen a veure unes coses i altres? És evident que res, i això no vol dir que una activitat d'aquest tipus no es pugui portar a terme. El problema és que, per aprendre a escriure bé, cal interactuar amb altres persones, escoltar-les, aprendre'n i partir de situacions reals de comunicació en què cadascú pugui aportar el que sap o el que creu que sap. Quan un participa en una activitat complexa no vol dir que s'assabenti de tot el que hi succeeix; simple-

ment vol dir que hi participa de la manera que pot, però, com aquest context serà real, aprendrà a adaptar-se a aquests nous contextos, de manera progressiva però real.

Per tant, per millorar els plantejaments d'atenció a la diversitat, no hem d'anar abaixant progressivament el nivell fins que pràcticament no quedin continguts rellevants, sinó que el que hem de fer és apujar al màxim el nivell de tots i cadascun dels alumnes d'un determinat grup. Per atendre la diversitat hem d'apujar el nivell, no abaixar-lo i, per apujar-lo, necessitem dissenyar activitats complexes, difícils, reals, contextualitzades i globals i fugir de les simplificacions, reduccions o adaptacions que ens facin caure en la pèrdua de sentit de les activitats que proposem, que és el que sol acabar passant amb moltes activitats plantejades amb la millor intenció. No és la nostra intenció transmetre la sensació que fem les coses malament; simplement volem transmetre la idea que és possible millorar-les de manera significativa a partir de la recerca i la innovació.

Els materials que presentem pretenen oferir idees, propostes i alternatives vàlides, absolutament complementàries amb la majoria de plantejaments que es porten a terme a les nostres aules, compatibles amb la majoria de propostes editorials i compatibles amb el tarannà i les maneres de fer i d'estar de la gran majoria de professionals. Les propostes i les reflexions que presentem només volen servir de punt de reflexió i d'exemple per obrir processos d'innovació i de recerca a les escoles i als instituts que permeten noves metodologies per gestionar la creixent diversitat i la complexitat de les seves aules.

3. OBJECTIUS

Els objectius es van anar definint a mesura que avançàvem en les propostes d'aplicació i concreció a les aules. Això no obstant, els objectius obeeixen a les característiques dels dissenys de recerca-acció:

- Dissenyar activitats contextualitzades d'escriptura en diferents etapes educatives de l'escolaritat obligatòria des de l'enfocament comunicatiu i la perspectiva constructivista de l'ensenyament i l'aprenentatge de la llengua escrita.
- Analitzar els protocols d'intervenció, els debats i les converses dels infants, i les fórmules i els processos que adoptem per treballar de forma coope-

rativa.

- Introduir la reflexió gramatical i ortogràfica segons les necessitats del text i de la situació de comunicació.
- Recollir dades dels processos de planificació, redacció i revisió de textos escrits fets en situacions reals de comunicació, en contextos, destinataris, intencions i continguts diferents.
- Oferir eines, estratègies, plantejaments, seqüències didàctiques i propostes diverses per treballar l'escriptura, que puguin servir de model per dissenyar-ne de noves, segons les necessitats, els interessos i les motivacions d'una determinada classe.
- Plantejar estratègies globals vàlides i fiables per a totes les etapes educatives de l'educació obligatòria que permetin oferir una línia metodològica coherent i que permetin treballar unes mateixes competències a partir d'una gran varietat de contextos i situacions reals i complexes.

El material i les reflexions que plantejem sorgeixen de la feina d'anys en assessoraments, cursos i experiències portades a terme en aules ben diferents, de centres i de localitats diferents, però amb l'objectiu de trobar fils conductors coherents que permetin una millor adquisició de les competències en escriptura i lectura al llarg de tot l'ensenyament obligatori.

És ben sabut que la capacitat d'expressar el pensament per escrit és una de les competències bàsiques per accedir a una societat altament alfabetitzada. Tot i haver avançat a partir dels plantejaments constructivistes per a l'ensenyament de la lectura i l'escriptura, la veritat és que coexisteixen múltiples mètodes, materials i propostes, alguns de complementaris, d'altres de contradictoris, que dibuixen uns plantejaments eclèctics, confusos i canviants, entre les diferents etapes educatives, entre els diferents cicles d'una mateixa etapa, entre els professionals d'un mateix cicle o del mateix departament, fins i tot amb professors que treballen conjuntament amb el mateix grup d'alumnes. Amb això no volem dir que aquesta enorme diversitat de maneres de fer i d'actuar mentre ensenyem a llegir i a escriure sigui negativa; només volem posar l'èmfasi en la necessitat de treballar uns mateixos continguts, uns mateixos procediments i unes mateixes competències des d'una perspectiva àmplia que remarqui els trets comuns en aquest complex procés

d'ensenyament i aprenentatge. Es poden posar en pràctica molts mètodes i plantejaments, però no s'ha d'oblidar en cap moment, al llarg de tota l'escolaritat obligatòria, que, d'escriure, se n'aprèn escrivint en situacions reals de comunicació, amb destinataris i intencions definides, i ningú no sol escriure si no és per dir quelcom important. Ningú no escriu per no dir res; per tant, per escriure també necessitem saber coses, no podem escriure des del buit d'idees. Per escriure bé i transmetre idees interessants necessitem aprendre coses noves contínuament, necessitem estar atents al món i als esdeveniments que ens envolten.

Per tant, necessitem dissenyar situacions d'escriptura reals que incloguin els elements bàsics de tot acte comunicatiu: uns continguts interessants a dir o a explicar, uns destinataris potencialment interessats en el que nosaltres sabem i una intenció explícita (explicar, demostrar, interessar...). I aquestes activitats s'han de portar a terme des de l'educació infantil fins al final de la secundària obligatòria, per oferir als alumnes tot el ventall de possibilitats d'experimentar amb textos reals, entendre'n el funcionament, saber-los produir i revisar i saber adaptar-se a les necessitats de cada situació comunicativa.

L'aprenentatge de l'escriptura és un procés llarg i complex que implica contínues pràctiques contextualitzades progressivament més complexes per anar millorant durant tota l'escolaritat obligatòria.

La majoria de propostes i didàctiques específiques fan referència a teories i activitats que van referides bàsicament a una única etapa o a una part. Hi ha múltiples publicacions que detallen propostes didàctiques per treballar l'escriptura referides a un cicle concret. Són ben poques les propostes referides a la totalitat de l'ensenyament obligatori que focalitzin una mateixa línia metodològica i unes propostes semblants progressivament més difícils i complexes.

En el material que presentem incloem una revisió teòrica exemplificada amb materials i exemples reals de les diferents etapes educatives i un recull d'activitats concretes que inclouen la feina amb una àmplia varietat de tipologies textuais, referides a diferents cursos de l'escolaritat obligatòria.

El material que presentem reuneix les següents característiques:

- Recull breument les principals teories i implica-

cions pràctiques sobre els processos de composició del text escrit.

- Ofereix orientacions clares per dissenyar activitats obertes i globals d'aprenentatge des de les perspectives que ofereixen les ciències de l'educació i la lingüística.
- Exemplifica processos de composició de text en el marc d'activitats obertes i complexes (anàlisi interdisciplinari d'un tema, projecte de treball, resposta a algunes preguntes difícils, treball d'un tòpic...).
- És un material flexible i obert que aporta idees més que solucions tancades, un material que ens permet reflexionar més que aplicar receptes, un material que ens aporta línies de treball més que exercicis seqüenciats.
- És un material complementari de les programacions d'aula. Sovint ens fa l'efecte, als professionals de l'educació, que les programacions excessivament seqüenciades i tancades, redactades amb un llenguatge espès i poc concret, no faciliten la reflexió sobre el que passa a les aules i no ens obre el camí de la renovació. Amb aquest material pretenem oferir una eina bàsica en mans dels professors que, amb un llenguatge planer i senzill, expliqui el que ens passa a les aules, els processos d'aprenentatge que segueixen els al·lots i les millors estratègies d'ensenyament davant situacions diverses.
- Creiem que és, finalment, un material suggerent, que relata històries de classe i històries d'alumnes que aprenen a escriure en situacions de comunicació real, amb intencions prèviament definides i amb continguts treballats explícitament.

Durant el temps que hem dedicat a elaborar el material hem intentat recollir exemplificacions i processos d'elaboració de molts textos. La llista que incloem no pretén ser una proposta tancada, però ha de servir per comprendre els objectius del nostre projecte.

El relat de cada activitat inclou els següents apartats:

1. Context de producció.
2. Situació concreta de comunicació.
3. Intenció del text.

4. Continguts bàsics que s'han de treballar amb relació a les característiques del text concret.
5. Continguts bàsics treballats que inclou el text (idees bàsiques).
6. Relat del procés de producció: motivació, dificultats, anècdotes...
7. Llista prèvia d'idees, primers esborranys...
8. Exemples de les primeres mostres textuais. Dificultats i errors detectats.
9. Relat dels processos d'intervenció del mestre.
10. Transcripcions i protocols destacats del procés d'intervenció individual, en petit grup i en gran grup.
11. Textos finals. Correcció i revisió final. Procés d'edició.
12. Valoracions dels destinataris dels textos.
13. Opiniions i autoavaluació dels alumnes.

La majoria de relats i de propostes es basen en la llengua catalana, però també incloem exemplificacions en llengua castellana i en llengua anglesa, ja que les característiques del plantejament que fem permeten treballar textos en diferents llengües i des de diferents realitats i coneixements lingüístics, culturals i basats en l'experiència.

És impossible recollir, en una publicació de format reduït, tots els exemples, els comentaris i les propostes que van sorgir al llarg de la recerca. Per tant, només indiquem algunes consideracions generals i incloem només una exemplificació. Lògicament, el material perd part del potencial interès, que consisteix a comparar elements comuns entre les tres grans etapes educatives.

La proposta didàctica que formulem intenta ser una síntesi dels quatre enfocaments de l'estudi de Cassany (1990).

1. Els alumnes aprenen els fonaments de la gramàtica, centrada en el text, en el marc del procés de producció. És quan escrivim que ens sorgeixen dubtes ortogràfics i gramaticals i és en el marc d'aquesta ac-

tivitat que cal resoldre'ls. El treball en grup i l'assessorament constant del professor poden solucionar la majoria de problemes plantejats.

Es poden plantejar activitats molt puntuals de reforç o de reflexió sobre determinats temes conflictius. Per exemple, la majoria d'al·lots d'una classe confonen la *essa* sorda i la *essa* sonora i cometen algunes faltes ortogràfiques, o la majoria de la classe no ordena les idees en paràgrafs. Cadascuna d'aquestes qüestions pot ser objecte d'un tractament sistemàtic sempre que sorgeixi de les necessitats i els problemes detectats. L'ensenyament sistemàtic lliçó rere lliçó no provoca, en la majoria d'alumnes, la necessària generalització dels continguts apresos sobre les activitats de producció d'un text real. El problema ha de solucionar-se en el marc de la producció del text escrit.

Igualment es poden fer algunes activitats de reflexió sobre un text acabat i proposar millores per a propers exercicis. Els errors detectats en un text són el punt de partida per fixar els objectius de les pròximes sessions. Així els alumnes van aprenent i van incorporant els continguts treballats de forma progressiva, partint de les seves hipòtesis sobre la llengua escrita.

De fet, el que proposem és una actuació sobre la zona de desenvolupament proper: l'al·lot manifesta els seus criteris sobre l'escrit (gramaticals) i el professor actua sobre aquest coneixement i intenta incorporar-hi, a partir de la reflexió, nous continguts que complementin, ampliin o reformulin el que l'al·lot ja sap.

2. Intentem partir de situacions de comunicació reals. No té sentit elaborar un material amb l'única intenció que el llegeixi i el corregeixi el professor. Cal trobar algú que s'interessi pel nostre treball i estigui interessat a comentar-nos-el. Aquest aspecte és bàsic en tot procés d'escriptura. Tots els escrits que hem elaborat a classe tenen una intenció i s'adrecen a uns destinataris més o menys coneguts. S'intenten treballar totes les funcions de la llengua escrita a partir de les propostes i dels estudis de la tipologia textual.

Cada vegada que ens proposem un text n'estudiem les característiques bàsiques i comentem diferents models reals amb la intenció d'analitzar i de conèixer com està estructurat, les característiques gramaticals, la forma de presentació.

El context en què es produeix la situació comunicativa té una importància cabdal: en depèn el tipus de

registre utilitzat, el vocabulari més adient, la coherència amb la situació comunicativa, etc.

Abans de produir el text, l'al·lot ha de representar d'alguna manera la tasca i ha de tenir una idea més o menys elaborada de com serà el text que escriurà.

No treballem text rere text, seguint un ordre determinat, de més fàcil a més difícil o de més simple a més complex. El text es tria en funció de les característiques de la situació de comunicació, de la intenció i dels interessos dels alumnes. El professor orienta sobre el tipus de text més adient per a cada situació. No tenim cap seqüència determinada que ens digui quin text cal treballar. Si procurem que les situacions siguin diverses i els temes objecte d'estudi variats, aconseguirem treballar la majoria de textos. El que cal tenir és un recull dels textos treballats a cada curs i les diferents situacions comunicatives, amb la intenció de tenir el recorregut d'un determinat grup d'alumnes i evitar repeticions innecessàries. Aquest recull d'aspectes treballats és bàsic en el model didàctic que proposem.

Els alumnes han començat treballant la tipologia textual de forma intuïtiva i n'han fet una classificació pròpia. No s'intenta que, de cop, arribin a entendre la complexitat de cada un dels tipus de text actuals. Es procura que ells mateixos vagin descobrint les funcions bàsiques de la llengua escrita a partir d'un procés inductiu de reflexió sobre els usos reals de la llengua.

3. Al llarg de les sessions en què treballem sobre un text, tenim molt en compte els processos cognitius que els alumnes duen a terme en el marc d'una situació de comunicació. Hem plantejat diferents situacions en què l'alumne ha de desenvolupar tot un conjunt d'estratègies cognitives abans, durant i després de la producció d'un text: generar idees, ordenar-les, fer esquemes, organitzar les idees depenent del tipus de text que es treballa, redactar, revisar i avaluar el producte final. Ensenyem algunes tècniques explícitament, tècniques noves que els al·lots no coneixen i que poden suposar una millora del procés de producció. El professor exerceix d'assessor i ajuda a superar bloquejos, a resoldre dubtes, a plantejar nous problemes, a reflexionar sobre el procés, tenint en compte la individualitat de cada al·lot i el seu ritme d'aprenentatge.

4. L'experiència es desenvolupa en el marc de projec-

tes de treball generalment triats pels mateixos al·lots i dirigits pel professor. Els temes proposats, per tant, són molt variats, globals i complexos. En aquest context, l'elaboració del contingut és una tasca important: cal posar l'èmfasi en el que el text ha de dir procurant que les idees es presentin clarament ordenades, que siguin originals i creatives, que els arguments vagin acompanyats de proves, etc.

En el marc d'aquests projectes cal processar molta informació, consultar enciclopèdies i llibres, treure la informació de vídeos i pel·lícules, analitzar documents i fotografies, processar fonts d'informació orals, i tot això implica una tasca molt complexa de recollida i transformació de la informació. Cal trobar, en el marc concret de cada situació, les estratègies més adients per solucionar els dubtes que es plantejen. L'elaboració d'índexs i de fitxes, la confecció de fitxers amb la informació recollida, l'anàlisi dels documents, el resum, el contrast i la crítica d'un document són algunes de les estratègies més utilitzades en el nostre treball.

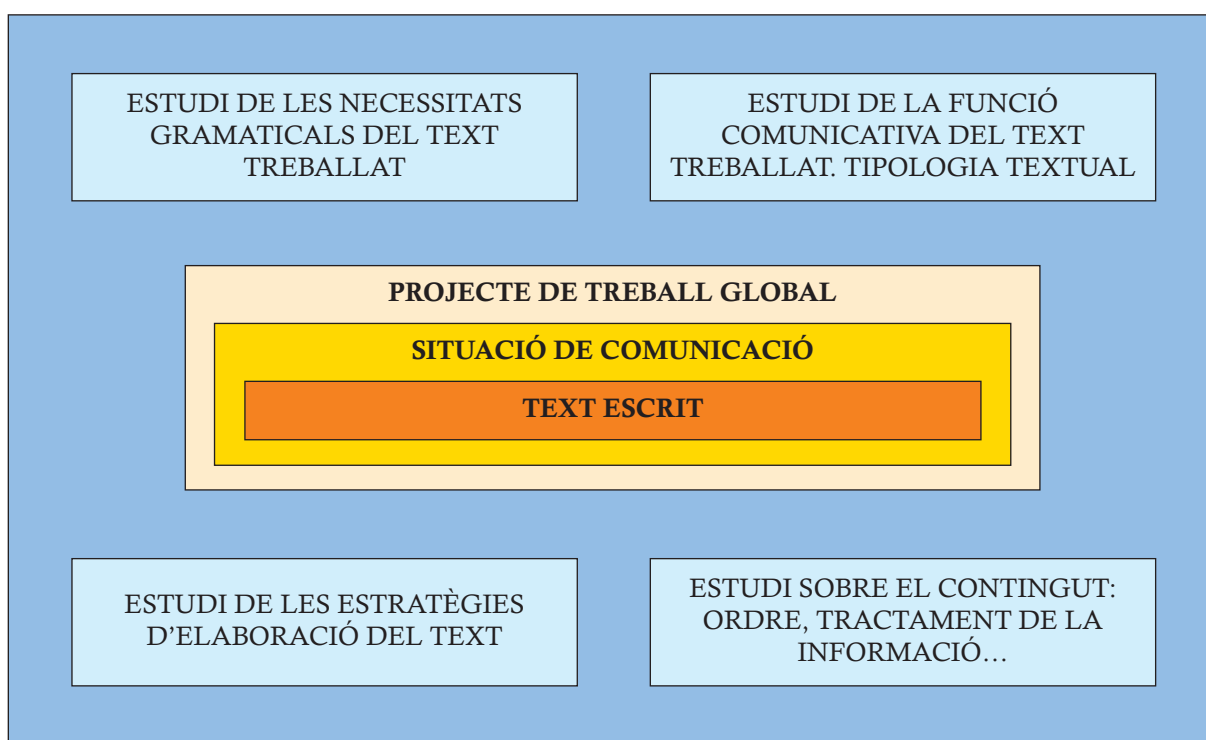
El plantejament que fem pretén ser una síntesi de les diferents investigacions sobre el fet d'escriure incorporades a un treball global per projectes amb les característiques següents:

- a) L'alumne és el protagonista del seu procés d'aprenentatge. La majoria de vegades és ell mateix que proposa el tema i aporta a la classe el seu bagatge. Exposar les seves inquietuds, els seus sentiments i els seus coneixements sobre el tema i tot plegat esdevé el punt de partida de la recerca o investigació.
- b) S'adopta un plantejament globalitzador (Hernández i Sancho, 1993) que pretén donar sentit al procés d'aprenentatge.
- c) Es plantegen dubtes, interrogants i qüestions d'interès divers que són el punt de partida per modificar els coneixements. S'intenta transformar la informació en coneixement. L'alumne s'apropia del nou coneixement, l'adapta i el modifica.
- d) S'intenten crear marcs de reflexió i de debat permanent al voltant dels temes que preocupen.
- e) Es busca el sentit social de l'escriptura i es parteix de l'enfocament comunicatiu amb la intenció d'obrir les aules a la societat i de donar a conèixer el

treball que es fa. Es busca la col·laboració de persones externes a l'escola relacionades amb el tema que és objecte d'estudi.

què es troba l'alumne i sobre la qual es pot treballar.

- f) Totes les pràctiques lingüístiques s'insereixen en el procés global de composició del text escrit. La gramàtica oracional i textual es treballa en funció del text que s'escriu i en funció de les necessitats dels alumnes.
- g) L'error és considerat una construcció de l'alumne en la qual ens demostra el seu procés evolutiu. L'error és una hipòtesi que explica el moment en
- h) El marc de relacions del grup classe canvia i el professor passa a ser aprenent en situacions o temes que desconeix. El professor aprèn a escoltar els alumnes i a interpretar el significat de les seves conductes i reflexions.
- i) El temps i l'espai s'adeqüen a les necessitats del projecte. Cada procés necessitarà un temps relativament llarg i una reelaboració de l'espai classe.



ALGUNES CONCLUSIONS

Els materials presentats inclouen fins a dotze exemplificacions, de les quals hem intentat identificar les característiques comunes que ens permetin seguir avançant en la construcció del coneixement. Per tant, ha arribat el moment de posar una mica d'ordre, de sistematitzar les dades obtingudes i de suggerir futures línies d'acció. Hem insistit que és difícil generalitzar les experiències i preparar «receptes» que ens permetin una vida professional més tranquil·la, una major

«eficàcia» en el tractament de la diversitat i un grau relativament alt d'aprenentatge. Però al llarg del temps ens hem adonat d'un conjunt de característiques que poden orientar futures recerques, potencialment significatives, i que poden permetre rompre les inèrcies de les dinàmiques tradicionals d'ensenyament-aprenentatge. Hem comprovat, en repetides ocasions, com els plantejaments que us hem explicat generen noves dinàmiques en la classe, en les maneres i les formes de relació i en els estils i les formes d'aprenentatge dels nostres alumnes. Quin seria aquest

conjunt de característiques diferencials que generen processos d'ensenyament i d'aprenentatge enriquidors per a alumnes i per a professors?

1. En primer lloc, creiem que la reorientació del problema de l'escriptura, és a dir, contemplar les errades des d'un altre punt de vista va ser un element decisiu. En un principi formulàvem el problema de la manca de qualitat dels textos en termes negatius. El canvi de perspectiva (analitzar la manera més adient per ajudar els nostres alumnes a superar les dificultats i la consideració de l'error com una hipòtesi sobre l'escriptura que permetia avançar) ens va permetre entendre més i millor els problemes i els sabers implícits dels nostres alumnes. El canvi de perspectiva en la consideració dels problemes va significar per a nosaltres un camí obert que ens reduïa l'angoixa pels errors i ens va permetre avançar en altres direccions.
2. El segon aspecte important va ser la iniciativa de rompre els esquemes curriculars més clàssics i endinsar-nos en zones d'elevat risc: partir i construir coneixement a partir dels dubtes, dels interessos i de les motivacions profundes dels nostres alumnes. Això va implicar, progressivament, la flexibilització dels horaris i dels espais i un major grau de globalització de les àrees curriculars. Treballar sobre «La raó de la nostra existència» o sobre «L'origen de l'Univers» ens obligava a dedicar més temps a les activitats. Algunes vegades treballàvem tot el matí en la mateixa activitat. Els alumnes consultaven informació, discutien els materials, preparaven els textos, il·lustraven i editaven sense descans. El fet que tots els textos fossin dirigits a algú particular que de segur els llegiria els motivava força. Quasi sempre volien donar a conèixer a algú els seus aprenentatges i els seus textos, i les persones que els llegien gaudien i els feien suggeriments. Creiem que tots els textos que escriuen els nostres alumnes haurien de tenir un destinatari concret. La força i el poder comunicatiu del text escrit sobre el destinatari obliguen a ajustar les intencions i a filar prim a l'hora d'escriure.
3. Cal dir que partir dels interessos, dels dubtes i de les motivacions dels nostres alumnes no implica demanar-los continuament què volen treballar o què volen estudiar. D'aquesta manera, molts alumnes voldrien aprendre només allò que

saben, ja que no es poden interessar o dubtar per temes que desconeixen. Més que estar continuament demanant-los què volen fer o què volen estudiar, cal estar atent als seus dubtes i als seus suggeriments. Cal escoltar-los i interpretar el que demanen; cal aprofundir i localitzar els orígens de les preguntes que ens fan, contextualitzar-les, organitzar l'estudi i introduir continguts, dubtes i plantejaments nous. L'estudi sobre l'origen de l'Univers no sorgeix espontàniament; l'ambient de classe ha de permetre plantejar, debatre i orientar els dubtes dels nostres alumnes. Els professors tenim l'obligació d'indagar el sentit profund del que ens demanen i trobar línies i fils conductors que ens permetin d'avançar vers la construcció de nous coneixements.

4. El treball de la llengua escrita, en el marc d'un plantejament globalitzador, adquireix noves formes: l'escriptura s'aprèn i s'usa en situacions contextualitzades; els dubtes es resolen en funció de la situació de comunicació; l'aprenentatge de l'escriptura i la reflexió sobre la llengua es produeixen en un text concret i en una situació concreta; no cal explicar lliçó rere lliçó seguint un ordre lògic i estructurat; cal resoldre els problemes ortogràfics i gramaticals quan es produeixen. Quan l'al·lot que aprèn té un dubte és el moment de plantejar les estratègies per resoldre'l i reflexionar sobre la llengua. Aquest plantejament no oblida la necessitat de plantejar, explicar i reflexionar sobre algun ítem lingüístic concret (l'estructura del paràgraf, les regles de l'accentuació, la concordança...) per comprendre'n l'abast.
5. La veritat és que el material curricular editat fins al moment (bàsicament llibres de text) ens ha servit de ben poc. El tipus de feina que hem plantejat ens ha conduït a treballar amb materials reals (textos, enciclopèdies, revistes de divulgació, llibres de consulta...) i a elaborar els nostres propis materials amb els alumnes. Més que elaborar materials concrets hem dissenyat experiències àmplies i complexes que obliguessin els alumnes a treballar amb «el paper en blanc», sense referents ni exercicis del tipus *cloze*. L'alumne, davant el paper en blanc, ha de planificar globalment; necessita organitzar el full, distribuir l'espai, pensar la presentació més adient; necessita elaborar esborranys, fer i refer... Partir amb el paper en blanc és una activitat més com-

plexa i més rica que omplir buits o contestar determinades preguntes; també és més difícil i implica més tensió cognitiva.

6. Quan l'alumne es troba davant situacions complexes orientades per preguntes difícils ha de posar en marxa els processos de raonament. Creiem que no s'ensenya a pensar a partir d'un conjunt de programes d'ensinistrament en estratègies de pensament, sinó incorporant aquestes estratègies a les situacions d'ensenyament i aprenentatge. L'aprenentatge de les tècniques de raonament es produeix, també, mentre es treballa en grup. La preparació d'un índex per a un text o la redacció en petit grup genera aprenentatge.
7. Les situacions de treball en grup generen processos d'aprenentatge si el grup aprèn i, per tant, si se l'ensenya a cooperar. Cooperar significa escoltar l'altre i ajustar la nostra acció al flux d'idees del debat. El treball cooperatiu implica interacció, cooperació i ajuda per resoldre problemes complexos.
8. La intervenció del professor o de persones més competents ajustada al sabers i a les necessitats dels alumnes és una estratègia força interessant i potencialment generadora d'aprenentatge. Escoltar els dubtes i els interrogants dels alumnes, plantejar-los-en de nous i fer-los reflexionar sobre les seves intuïcions genera força activitat cognitiva i potencia les capacitats de raonament, de pensament i de construcció de nous coneixements. Hem demostrat amb prou exemples com el diàleg engendra coneixement. Vam comentar que el professional de l'educació és com un artista que crea a partir de les tècniques que coneix. La intervenció és una tècnica força complexa que requereix un esperit obert i creatiu capaç d'ajustar-se a les demandes dels alumnes amb la intenció de «fer créixer» el seu coneixement.
9. Hem pogut comprovar com el saber dels infants és potencialment actiu i autosuficient per generar dubtes i estratègies de resolució de problemes. Hem demostrat com els alumnes, de forma conjunta, saben resoldre amb ajuda els problemes que se'ls plantegen. També hem demostrat que la majoria dels alumnes tenen un coneixement implícit que els permet reflexionar i solucionar dubtes mentre es presenten. Només cal un ensinistrament en tècniques de treball cooperatiu.
10. Vam optar per un plantejament globalitzador i obert. Això va implicar, des del principi, perdre de vista, momentàniament, la seqüència de continguts i activitats. Vam poder comprovar com els alumnes de segon de primària eren capaços d'escriure textos força complexos mentre que alumnes de segon d'ESO no aconseguien un text mínimament coherent. Quins eren els indicadors que condicionen la qualitat dels textos? Sembla que el primer condicionant és l'experiència i la coherència de l'acció pedagògica: si els alumnes estaven acostumats al treball cooperatiu i a la resolució de problemes complexos i oberts, el seu rendiment qualitatiu era major. Com menys experiència, més problemes es produïen. Molts alumnes no se sentien còmodes amb els plantejaments oberts; volien menys incertesa i que nosaltres, els professors, fixéssim sempre les activitats que havien de fer. A poc a poc (quasi tres anys de feina), vam aconseguir més compromís i més activitat dels alumnes. Alguns es van començar a sentir autènticament protagonistes del seu propi procés d'aprenentatge (concepte molt usat en pedagogia, però extraordinàriament difícil d'assolir en la pràctica). La coherència de l'acció pedagògica és un altre indicador força interessant: cada mestre pot treballar amb el seu propi estil i amb el seu tarannà, però l'acció pedagògica (en molts casos es concreta en les activitats que es plantegen a classe) ha de ser coherent. Si una escola decideix treballar a partir dels plantejaments globalitzadors (es treballa a partir dels interessos, les motivacions i els dubtes dels alumnes), tots els professors del centre han de treballar en aquesta direcció, tot i que poden programar activitats diverses que segons el seu parer siguin adients. La coherència de la línia pedagògica no significa la uniformització de la tasca pedagògica d'un centre, sinó que, ben al contrari, implica el treball comú a partir de la diversitat d'estils professionals. El que no hauria de ser possible és el que passa en molts centres: a educació infantil treballen fixxes a partir del sistema de «lletra per lletra», a primer cycle de primària s'usen llibres de text en exclusiva, al segon cycle es treballa per projectes i a tercer cycle es treballa el text escrit a partir de redaccions o textos lliures. Aquest plantejament de centre pro-

voca dispersió i desconcert entre els alumnes. Els que més ho pateixen són els alumnes amb problemes d'aprenentatge. No sabríem respondre, en aquest moment, quins continguts o quins textos a quina edat. És cert que hem fet una proposta de seqüència de treball, però el que realment condiona el disseny dels continguts i de les possibles activitats és el saber del grup d'alumnes; aquest és l'indicador clau per saber el que es pot fer.

11. Hem comprovat com l'ús de les noves tecnologies de la informació actuals, interactives i dinàmiques, permet assolir continguts que es resistien força si només tinguéssim l'explicació oral i la imatge fixa com a únic recurs didàctic. La recerca d'informació a través d'Internet i l'escriptura dels textos amb els processadors actuals permeten un treball de qualitat, una major individualització dels processos d'aprenentatge i una major activitat cognitiva. Hem comprovat l'enorme potencial educatiu dels correctors ortogràfics i gramaticals dels processadors de textos. L'alumne, amb l'ús del corrector, es fa progressivament conscient de les seves errades. La correcció amb l'ordinador no és una activitat mecànica. El corrector assenyala l'errada i ofereix alternatives. L'alumne, després, ha de pensar la solució adient o ha de demanar ajuda al professor o ha de consultar els manuals o els diccionaris.
12. L'aprenentatge de l'escriptura necessita un ambient «alfabetitzador»: necessitem materials de molts tipus, textos variats, material escrit de tota mena, tot tipus de llibres de consulta i molts llibres de lectura.
13. La diversitat d'estils d'aprenentatge, la diversitat de rerefons, la diversitat de motivacions i d'interessos i la diversitat de ritmes d'aprenentatge són elements que fan més complex l'acte educatiu. El treball amb uns materials uniformes, en què tothom ha de fer el mateix exercici alhora i l'ha de fer igual de bé que els altres impedeix qualsevol iniciativa i bloqueja els alumnes amb problemes d'aprenentatge. En canvi, el treball a partir dels interessos i les motivacions dels alumnes, la feina en grups cooperatius i el disseny d'activitats obertes i complexes proporciona el clima adequat per a un treball autènticament integrador i divers.

14. Els lligams afectius que estableix el professor amb els seus alumnes generen un clima positiu que permet l'aprenentatge i la cooperació. Els bons professionals estableixen fortes relacions afectives i emocionals amb els seus alumnes.

Exemplificació

EL MEU POBLE. DESCRIPCIÓ PER A UNA GUIA TURÍSTICA DEL POBLE DES MIGJORN GRAN. TERCER CURS DE PRIMÀRIA. ESCOLA PÚBLICA FRANCESC D'ALBRANCA (ES MIGJORN GRAN).

Entre totes les exemplificacions, incloem el procés d'elaboració d'un text constructiu sobre el municipi des Migjorn Gran, que intenta demostrar com es treballen aquestes situacions.

RELAT DE L'ACTIVITAT

Durant tot el curs no havien treballat la descripció. Els mestres van suggerir de preparar una descripció acurada del poble des Migjorn Gran. Van inserir l'activitat en el marc de la preparació d'una guia turística del poble des Migjorn. En aquest relat presentem només el procés de redacció de la descripció del municipi.

En primer lloc, van intentar posar en ordre les idees que tenien entre tots. Els professors van intentar elaborar un mapa conceptual amb les diferents aportacions dels alumnes. Van anar dient tots els apartats que s'havien de tenir en compte:

- cases, places i carrers...
- església i ajuntament...
- escola, cementiri i depuradora...
- zona esportiva i talaiots...
- horts i camps als afores...
- la costa i les platges...
- el nombre d'habitants de la localitat...
- avingudes...

A continuació, havien d'ordenar tota la informació recollida per elaborar un guió més o menys coherent. Abans, s'intentava recordar les característiques de la descripció llegint-ne alguns exemples i els alumnes recordaven el concepte d'adjectiu, clau per engegar un

text amb garanties. Entre tots pensaven alguns adjectius adequats a cada part del poble.

Es va elaborar el mapa conceptual i entre tots van anar pensant i expressant, successivament, quina seria la manera més adient de començar el text, quines idees bàsiques tindria, com s'havien d'explicar els diferents apartats... Es va treballar de manera que cada idea, cada apartat, havia de ser un paràgraf seguit de punt i a part i que cada bloc inclòs en el mapa conceptual s'havia d'ampliar correctament.

Finalment, es van elaborar els primers esborranys. Entre tots van revisar els textos amb ajuda del retroprojector i en van redactar la versió definitiva.

CONTEXT DE PRODUCCIÓ

L'activitat es va portar a terme en el marc d'una activitat proposada pels mestres. Durant aquell curs no s'havia treballat a fons la descripció i es va aprofitar l'estudi del poble des Migjorn Gran en un projecte de treball per proposar la preparació d'una guia turística del municipi, concretament del poble.

Situació concreta de comunicació: intenció del text; destinataris i autors

La intenció del text era descriure acuradament el poble des d'una perspectiva propagandística, amb adjectius capaços de convèncer de les bondats del municipi. Els destinataris serien alguns responsables i regidors del poble, que podrien valorar la validesa dels treballs escrits. També es va intentar presentar les feines a algunes persones del poble.

OBJECTIUS I CONTINGUTS BÀSICS QUE S'HAN DE TREBALLAR EN RELACIÓ AMB LES CARACTERÍSTIQUES DEL TEXT, LA SITUACIÓ DE COMUNICACIÓ I EL CONTEXT DE PRODUCCIÓ

OBJECTIUS:

1. Comprendre i utilitzar el text descriptiu en les situacions de comunicació que ho requereixin.
2. Treballar i aprofundir en les tècniques de generació d'idees, de redacció i de revisió.
3. Conèixer i aplicar les característiques estructurals del text descriptiu i utilitzar adequadament els ad-

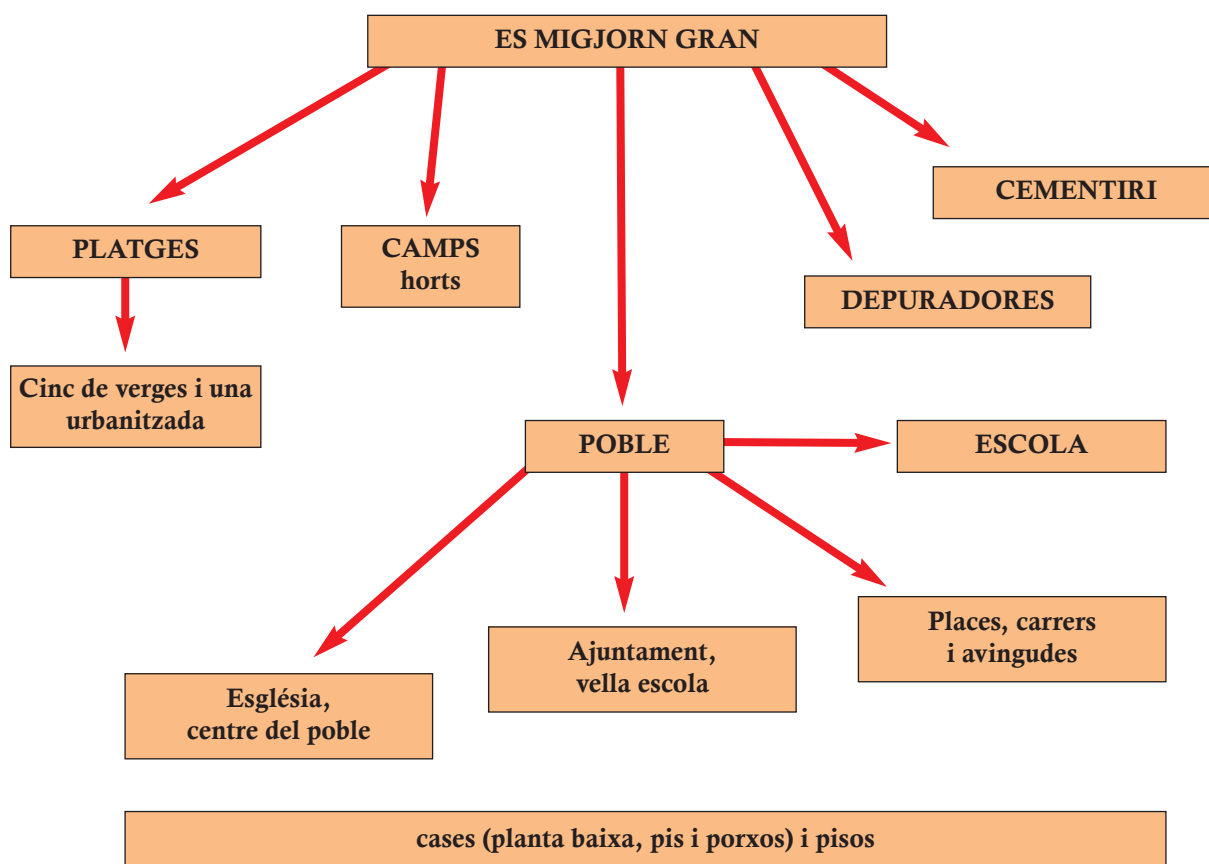
jectius i els complements que atribueixen qualitats i propietats als objectes, als animals i a les persones.

CONTINGUTS:

1. Comprensió de textos orals i escrits de tipus descriptiu.
2. Reconeixement de la relació entre la situació comunicativa, el context, el registre i la intenció.
3. Anàlisi i comentari de textos descriptius atenent la intenció comunicativa, les característiques de la situació de comunicació i els elements formals (aspectes gramaticals).
4. Preparació, redacció i avaluació de textos descriptius escrits seguint criteris prèviament establerts.
5. La situació de comunicació i els seus elements.
6. La descripció en la comunicació oral i escrita.
7. Conceptes bàsics de l'estructura del text descriptiu: tema o títol i expansió (parts i propietats).
8. Valoració de la llengua oral i de la llengua escrita com a instruments per satisfer un ampli ventall de necessitats de comunicació (per exemple del text descriptiu).
9. Interès, esforç i autoexigència en l'elaboració rigorosa i sistematitzada dels textos descriptius (orals i escrits).
10. Reconeixement de l'error com a font d'aprenentatge i motiu de reflexió.
11. Respecte vers les convencions de la llengua oral i de la llengua escrita i valoració de la creativitat i el risc com a font d'aprenentatge.

CONTINGUTS QUE INCLOU EL TEXT: IDEES BÀSIQUES, ÍNDEX PREVI, INFORMACIÓ SECUNDÀRIA

Tots els continguts que s'expliquen en el text van ser recollits en una mapa conceptual força complex que va servir de guió per a la redacció dels primers esborranys.



RELAT DEL PROCÉS DE PRODUCCIÓ: MOTIVACIÓ, ANÈCDOTES, PRIMERS ESBORRANYS, EXEMPLES DELS PRIMERS TEXTOS... DIFICULTATS I ERRORS DETECTATS. DETECCIÓ D'ASPECTES QUE ES PODEN MILLORAR

Tots els infants posseïen un ampli coneixement sobre com és el seu poble. Aquesta circumstància va facilitar la tasca de la descripció. Durant els primers esborranys la majoria de textos van seguir la pauta d'escriure d'una tirada sense pensar gaire en l'ordre de la informació i en la progressió. Les contínues revisions van aconseguir textos més pensats i més ben estructurats.

Comentem tot seguit uns quants exemples:

— Primer esborrany d'«El meu poble» escrit per en Jordi:

Es Migjorn és net i petit, és llarg i prim. Té onze carrers, cinc places, l'ajuntament és antiga escola, les cases són molt blanques. Hi ha prop de 400 cases, les cases tenen planta baixa, pis i porxo. L'església està en el mig del poble.

L'escola actual està a les afores del poble a continuació hi ha el cementiri, després hi ha les depuradores.

Devora l'avinguda de la mar hi ha el parc infantil, que hi ha la pista de bàsquet i un camp de futbol.

En el terme municipal de Migjorn hi ha set platges.

A continuació van revisar els textos a partir de la graella prèviament consensuada de criteris de revisió:

Criteris de revisió	Sí	No
El text inclou tota la informació recollida durant el debat?		
Utilitza prou adjectius?		
La informació està ben ordenada?		
Ha utilitzat correctament els signes de puntuació (després de cada idea un punt i seguit o un punt i a part)?		
La presentació és correcta i la lletra entenedora?		

En Jordi va reconèixer que s'havia deixat algunes informacions importants i que l'ordre del primer esborrany no era del tot correcte. Va elaborar un segon esborrany.

— Segon esborrany d'«El meu poble» escrit per en Jordi (en cursiva, la informació nova incorporada):

Es Migjorn està en el sud de l'illa de Menorca. És net, petit, llarg i prim. El carrer més llarg és el carrer major. Té onze carrers, cinc places, l'ajuntament és l'antiga escola. Les cases són molt blanques, hi ha prop de quatre-centes cases i dins tenen una planta baixa, pis i porxo. L'església està en el centre del poble i hi va molta gent. L'escola actual està a les afores del poble; a continuació hi ha el cementiri, després hi ha la depuradora, dins hi ha tres llacunes, allà renten l'aigua. Devora de l'avinguda de la mar hi ha una pizzeria, un poliesportiu i un parc infantil, una pista de bàsquet i un camp de futbol. En el terme municipal hi ha set platges, cinc de verges i una d'urbanitzada que es diu Sant Tomàs.

Tot i que el professor era conscient de cert cansament, va intentar sotmetre els textos elaborats a una segona revisió. Van poder constatar com alguns punts considerats importants no s'havien tingut en compte. En aquesta darrera revisió es van centrar en aspectes bàsicament gramaticals: l'estructura de les frases i els signes de puntuació. En parelles, cada alumne va revisar el text d'un company tenint en compte els criteris. Amb aquestes revisions, els respectius autors van preparar la versió definitiva del text sobre «El meu poble».

— Versió definitiva d'«El meu poble» escrit per en Jordi:

Es Migjorn Gran està situat en l'illa de Menorca, en el centre sud.

Per jo és el més polit de tot el món, és petit però més gran que Fornells i Sant Climent.

És llarg i prim, el carrer major és el més llarg de tot el poble.

Té onze carrers, cinc places, hi ha tres sants que es diuen Sant Llorenç, Sant Jaume i Sant Cristòfol que és el nostre poble.

Les cases són molt blanques, hi ha prop de quatre-centes cases que són familiars; tenen planta baixa, pis i porxo.

És net però de vegades hi ha bosses i papers enterra.

L'església està en el centre del poble; es diu Sant Cristòfol i jo hi vaig els dissabtes i els diumenges.

L'Ajuntament és l'antiga escola i que ara també hi ha una escola que es diu Xibit, i les altres dues aules son la bústia i l'altra és la que es Migjorn ha guanyat.

L'escola actual és molt grossa i hi ha mes de cent cinquanta alumnes.

A continuació hi ha el cementiri que hi ha enterrats els qui han mort. I devora hi ha la depuradora que allà fan net l'aigua.

Devora l'avinguda de la mar hi ha una pizzeria, un poliesportiu i una zona esportiva,

que hi ha un parc infantil, una pista de bàsquet i un camp de futbol que a vegades guanyem o perdem partits.

Hi ha quaranta-nou establiments.

En aquesta darrera revisió s'inclou informació nova, no gaire ben encaixada, tot i que es fa un esforç per introduir la idea de paràgraf (una idea a cada paràgraf) i l'ús dels signes de puntuació.

RELAT DELS PROCESSOS D'INTERVENCIÓ DEL PROFESSOR. PUNTS BÀSICS DESTACATS DURANT LA INTERVENCIÓ DEL PROFESSOR

L'esforç dels professors es va concentrar, en primer lloc, a procurar l'activació de tot el coneixement dels alumnes sobre el poble mitjançant el debat i l'organització de tota la informació per facilitar la redacció de la descripció. Vegeu les transcripcions del debat a continuació.

En segon lloc, van intentar reflexionar sobre el concepte de descripció a partir de diferents lectures en què es descrivien paisatges, personatges i localitats.

En tercer lloc, durant la darrera revisió, van incidir en l'organització i la sintaxi de les frases: frases ordenades segons l'esquema clàssic (subjecte, adjectius, verbs copulatius, complements i adverbis). En cap cas no es van anomenar, identificar i explicar aquests conceptes, exceptuant el cas de l'adjectiu, sinó que van operar-hi des del coneixement implícit. Els alumnes anaven dient quina era la lògica interna de tota frase: la paraula principal, les paraules que diuen com és la paraula principal i la informació complementària.

TRANSCRIPCIONS I PROTOCOLS DESTACATS DEL PROCÉS D'INTERVENCIÓ INDIVIDUAL, EN PETIT GRUP I EN GRAN GRUP

Hem recollit el debat per organitzar la informació sabuda sobre es Migjorn Gran:

MESTRE: Com sabeu, fa uns quants dies que estem treballant sobre el nostre poble, es Migjorn Gran, i hem aconseguit recollir molta informació a part de la que entre tots ja sabíem. L'altre dia ens van proposar preparar una guia turística del municipi i van dir que havíem d'escriure una descripció de com és el nostre poble... Avui començarem

aquesta feina. Escriurem un text descrivint el nostre poble. Ara hem de pensar en tot el que hem de fer per escriure i en tot el que sabem sobre el municipi. Vegem, recordeu el que hem de fer abans de començar a escriure?

MARGARITA: Primer hem de pensar?

JOAN: Jo ja pens.

TONI: Calla tu.

MARGARITA: No m'escolteu.

JOAN: No dius res interessant.

MESTRE: Vinga, anem per feina.

TONI: Va... (no se sent...)

FRANCISCO: Hem de pensar i ordenar tot el que hem estudiat.

MESTRE: Molt bé, i què més?

FRANCISCO: Podríem apuntar a la pissarra tot el que sabem i això ens podria servir de guió per escriure.

ELISABETH: Sííí...

MESTRE: I tu, què trobes, Vicent?

VICENT: Bé.

MESTRE: Va, continuem.

VICENT: Hem de fer punta al llapis.

MESTRE: Per què?

VICENT: Per escriure.

MESTRE: Però ara què fèiem?

VICENT: Anava a escriure.

MESTRE: Laura, tu què trobes?

LAURA: Ara pensava quines coses hem de fer abans d'escriure.

MESTRE: I què hem de fer?

LAURA: Pensar i organitzar tot el que sabem, ordenar-ho a la pissarra...

MESTRE: Molt bé. Comencem?

INÉS: Es Migjorn és el poble més polit del món!

JOAN: Té un camp de futbol...

ELISABETH: I un poliesportiu...

MESTRE: Podríem escriure a la pissarra tot el que

aneu dient.

LAURA: I fer un mapa.

MESTRE: Molt bé, Laura, podríem fer un mapa conceptual.

TONI: Però ens durà molta feina.

MESTRE: Posarem a dalt un quadre amb el nom des Migjorn Gran i començarem a pensar coses que hem de tenir en compte.

JOAN: Es Migjorn Gran té platges.

MESTRE: Molt bé, on ho posem?

JOAN: Podríem fer una ratlla des del nom del poble i posar platges.

ELISABETH: I els seus noms...

MESTRE: D'acord, així ho posarem.

JOAN: Té ajuntament.

MESTRE: I això, on ho posem?

JOAN: A baix, davall del poble.

MARGARITA: És a l'antiga escola.

ELISABETH: El poble és polit, net...

MARGARITA: I blanc...

MESTRE: Jo aniré posant tot això i vosaltres em dieu on ho he de posar.

VICENT: I les depuradores...

FRANCISCO: Són als afores del poble.

MESTRE: Ho posarem així. Farem una ratlla des del poble fins a les depuradores i posarem un nexa que digui que són a fora.

LAURA: I al cementiri hi ha morts.

MARGARITA: Calla!

LAURA: És veritat, hi ha morts.

TONI: (no se sent...)

ELISABETH: Hi ha parcs infantils.

MESTRE: On?

FRANCISCO: El parc infantil, la pista de bàsquet i el camp de futbol són per allà.

MESTRE: Tot això, ho hem de posar junt?

FRANCISCO: Una cosa a cada banda...

LAURA: Hi ha moltes botigues.

JORDI: I l'església?

LAURA: És molt gran.

MESTRE: A veure, com és l'església?

JORDI: És gran, és petita i molt blanca.

ELISABETH: I té un campanar.

TONI: Hi ha una campana.

VICENT: I toca...

MESTRE: A poc a poc, que dieu moltes coses i no tinc temps d'escriure-ho a la pissarra.

MARGARITA: I l'escola?

VICENT: És al camí de la Mala Herba.

MESTRE: No es diu camí de la Mala Herba, sinó de la Mala Garba.

VICENT: És igual.

MESTRE: Seguim?

Es produeix un atzucac. Al cap de poc temps reprenem la reflexió amb la intenció d'ordenar tota la informació.

MESTRE: Bé, ara ja tenim moltes de les idees que necessitarem per escriure... Ara ja ens podem posar a escriure?

MARGARITA: No, abans hem d'ordenar tot el que tenim.

MESTRE: Idò comencem... Amb quina informació trobeu que és convenient començar la descripció?

FRANCISCO: Pel principi...

MESTRE: Sí, i què més?

JORDI: Primer hauríem d'escriure això de l'església!

MARGARITA: No, primer hem de dir on és.

MESTRE: Bé, podem començar per aquí...

GLÒRIA: A mi m'agrada molt es Migjorn; és el poble més polit que hi ha.

MESTRE: Trobeu que hem de posar el que ha dit na Glòria?

INÉS: Sí. No vas dir que havíem de dir que era molt interessant conèixer-lo?

MESTRE: Endavant...

MARGARITA: Després hem d'explicar allò de les

cases; quantes n'hi ha i com són per dins.

MESTRE: Molt bé, continuem...

VICENT: Després l'església i l'ajuntament...

JOAN: I després l'escola...

DIANA: L'escola és molt gran.

JOAN: Hi van més de cinquanta alumnes.

PAU: I la pizzeria, on és?

GLÒRIA: Devora l'avinguda de la Mar...

PAU: Jo jugo a futbol... Hi ha un camp...

ELISABETH: I les botigues, on les hem de posar?

MESTRE: Bé, ja en tenim prou per avui... Demà continuarem.

Text final. Correcció i revisió. Procés d'edició.



4. VALORACIONS DELS DESTINATARIS DELS TEXTOS: OPINIONS I AUTOAVALUACIÓ DELS ALUMNES

No es van aconseguir gaires comentaris de persones externes a l'escola que valoressin els textos sobre «El meu poble». L'Ajuntament els va escriure una carta d'agraïment per la feina de reflexió feta i per uns textos «de gran qualitat sobre el nostre poble». L'Ajun-

tament encoratjava alumnes i professors a continuar la tasca començada i els animava a elaborar una guia turística completa sobre el municipi «que, a mitjà termini, es podria publicar».

Els alumnes, per la seva part, van expressar cert cansament per haver de fer més de dos esborranys, però, al mateix temps, van saber reconèixer que la feina valia la pena, ja que així «aprenen a escriure millor».

5. REFERÈNCIES BIBLIOGRÀFIQUES

- Alonso Tapia, J. (1991). *Motivación y aprendizaje en el aula*. Madrid: Aula XXI Santillana.
- Álvarez Méndez, J. (1991). La enseñanza de la redacción desde el punto de vista didáctico. *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 10, 11-29.
- Arnay Puerta, J. (1995). El papel del alumnado de primaria en la construcción del conocimiento. *Kikiriki*, 39, 22-26.
- Aznar, E. (1991). *Coherencia textual i lectura*. Barcelona: ICE-Horsori.
- Barrientos, C. (1993). La diversidad de los discursos como eje de secuenciación. *Aula de Innovación Educativa*, 14, 10-14.
- Bernández, E. (1982). *Introducción a la lingüística del texto*. Madrid: Espasa-Calpe.
- Blanco, N. (1995). ¿Qué conocimiento para qué escuela...?. *Kikiriki*, 39, 12-17.
- Boada Calvet, H. (1988). Lenguaje: la comunicación. *Enciclopedia Práctica de Pedagogía*. Barcelona: Editorial Planeta.
- Boixaderas, R. (1994). La llengua escrita en el currículum d'educació primària. *Perspectiva Escolar*, 190, 9-16.
- Bruner, J. (1991). *Actos de significado*. Madrid: Alianza Editorial.
- Bruer, J. (1995). *Escuelas para pensar: Una ciencia del aprendizaje en el aula*. Barcelona: Paidós.
- Calero, J., & Nicolás, C. (1991). Del diseño curricular de lengua a las unidades didácticas. Ejes sobre los que articular el área de Lengua y Literatura. *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 10, 3-9.
- Camps Mundó, A. (1990a). Modelos del proceso de redacción: algunas implicaciones para la enseñanza. *Infancia y Aprendizaje*, 49, 3-19.
- Camps Mundó, A. (1990b). *Text i ensenyament. Una aproximació interdisciplinària*. Barcelona: Barcanova Educació.
- Camps Mundó, A. (1992a). Algunas observaciones sobre la capacidad de revisión de los adolescentes. *Infancia y Aprendizaje*, 58, 65-81.
- Camps Mundó, A. (1992b). Hacia una renovación de la enseñanza de la composición escrita en la escuela. *Aula de Innovación Educativa*, 2, 10-14.

- Camps Mundó, A. (1993). Didáctica de la lengua: la emergencia de un campo científico específico. *Infancia y Aprendizaje*, 62-63, 209-217.
- Camps Mundó, A. (1994a). *Context i aprenentatge de la llengua escrita*. Barcelona: Barcanova.
- Camps Mundó, A. (1994b). Projectes de llengua escrita entre la teoria i la pràctica. *Articles*, 2, 7-20.
- Camps Mundó, A. (1995). Diversificar l'ensenyament de l'ortografia. *Articles*, 2, 53-63.
- Camps Mundó, A. (1996). Proyectos de lengua escrita entre la teoría y la práctica. *Cultura y Educación*, 2, 43-57.
- Camps Mundó, A., & Cassany, D. (1995). Ensenyar a escriure avui. *Articles*, 5, 5-12.
- Camps Mundó, A., & Vilà, M. (1994). Projectes per aprendre llengua. *Articles*, 2, 4-6.
- Carceller i Montaner, P. (1995). Fer d'escriptors a l'escola. Una experiència d'escriure davant els alumnes. *Articles*, 5, 35-43.
- Cassany, D. (1988). *Descriure escriure: com s'aprèn a escriure*. Barcelona: Empúries.
- Cassany, D. (1990). Enfoques didácticos para la enseñanza de la expresión escrita. *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 6, 63-86.
- Cassany, D. (1993a). *Ensenyar llengua*. Barcelona: Editorial Graó.
- Cassany, D. (1993b). *La cuina de l'escriptura*. Barcelona: Les Naus d'Empúries.
- Cassany, D. (1993c). Los procesos de redacción. *Cuadernos de Pedagogía*, 216, 82-84.
- Cassany, D. (1995). Trio de test. *Articles*, 5, 69-78.
- Castelló Badia, M. (1995). Estrategias para escribir pensando. *Cuadernos de Pedagogía*, 237, 22-28.
- Cerdà, M., & Simó, M. J. (1996). *Per escrit. Recursos per treballar l'expressió escrita*. Barcelona: Edicions de la Magrana.
- Cinta Comet, M. (1990). Pautas per aprendre a escriure en una situació interactiva. *Guix*, 152, 65-69.
- Cinta Comet, M. (1995). La interacció i l'escriptura de textos. *Articles*, 3, 108-122.
- Clara Simó, I. (1994). Aprendre a escriure. *Perspectiva Escolar*, 190, 3-8.
- Codino, P., & Santana, D. (1996). *Leer y escribir con sentido*. Madrid: Aprendizaje-Visor.
- Colomer, T. (1993). La escritura por proyectos: "Tú eres el autor". *Aula de Innovación Educativa*, 14, 23-28.
- Cor, P. (1996). *Escriure bé*. Barcelona: Edicions 62.
- Coromina, E. (1990). Reflexionar sobre l'expressió escrita avui. *Guix*, 147, 4-8.
- Dolz, J. (1993). La argumentación. *Cuadernos de Pedagogía*, 216, 68-70.
- Dolz, J. (1994). Seqüències didàctiques i ensenyament de la llengua: més enllà dels projectes de lectura i d'escriptura. *Articles*, 2, 21-34.
- Edwards, D., & Mercer, I. N. (1998). *El conocimiento compartido. El desarrollo de la comprensión en el aula*. Barcelona: Temas de Educación Paidós-MEC.

- Fabretti, D., & Teberosky, A. (1993). Escribir en voz alta. *Cuadernos de Pedagogía*, 216, 54-56.
- Ferreiro, E., & Teberosky, A. (1979). *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. México: Siglo XXI.
- Flower, L. (1995). Actes interpretatius: cognició i la construcció del discurs. *Articles*, 5, 81-101.
- Gomes de Moraes, A., & Teberosky, A. (1993). Escribir con o sin errores de ortografía. *Cuadernos de Pedagogía*, 216, 57-59.
- Gómez i Pérez, J. (1994). Programari de tractament de textos i escola. *Perspectiva Escolar*, 219, 30-39.
- Goodman, Y. (1992). Las raíces de la alfabetización. *Infancia y Aprendizaje*, 58, 29-42.
- Hernández, F., & Sancho, J. M. (1993). *Para enseñar no basta con saber la asignatura*. Barcelona: Papeles de Pedagogía-Paidós.
- Hernández, F., & Ventura, M. (1992). *La organización del currículum por proyectos de trabajo. El conocimiento es un calidoscopio*. Barcelona: Graó Editorial.
- Jiménez, J., & O'shanahan, I. (1993). Variables del proceso de enseñanza-aprendizaje del lenguaje escrito en los primeros niveles de la EGB. *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 17, 71-80.
- Jolibert, J. (1992). *Formar infants productors de textos*. Barcelona: Editorial Graó.
- Julia i Dinarès, T. (1995). *Encetar l'escriure. Per un aprenentatge lúdic i funcional de la llengua escrita*. Barcelona: Dossiers Rosa Sensat.
- Kaifer, A. (1992). El análisis de textos escritos producidos en la escuela. *Aula de Innovación Educativa*, 2, 22-34.
- Lomas, C. (1994). *La enseñanza de la lengua y el aprendizaje de la comunicación*. Gijón: Ediciones Trea SL. Centro de Profesores de Gijón.
- Lomas, C., & Osoro, A. (1993). *El enfoque comunicativo de la enseñanza de la lengua*. Barcelona: Papeles de Pedagogía-Paidós.
- Milian Gubern, M. (1993). Las actividades de escritura en las áreas curriculares no lingüísticas. *Aula de Innovación Educativa*, 14, 23-40.
- Milian Gubern, M. (1994). Aprender a escribir. Enseñar a escribir. *Aula de Innovación Educativa*, 26, 10-14.
- Milian Gubern, M. (1995). El text explicatiu: escriure per transformar el coneixement. *Articles*, 5, 45-57.
- Milian Gubern, M. (1996). Incidencia del contexto en el proceso de producción de textos escritos. *Cultura y Educación*, 2, 67-78.
- Muñoz, D., Sbert, C. (1997). La importancia de las preguntas. *Cuadernos de Pedagogía*, 254, 73-77.
- Murtra Bellpuig, P. (1994). Avaluació i correcció de l'expressió escrita. *Perspectiva Escolar*, 190, 40-47.
- Noguero, A. (1988). Models i funcions del text escrit. *Perspectiva Escolar*, 129, 14-19.
- Pasquier, A., & Dolz, J. (1996). Un decálogo para enseñar a escribir. *Cultura y Educación*, 2, p. 31-41.
- Pleyan Cerdà, C. (1988). *Lenguaje: ciclo superior. Enciclopedia práctica de pedagogía*. Barcelona: Editorial Planeta.
- Redón Zorita, M. (1995). Una experiència d'escriptura compartida. *Articles*, 5, 23-34.

- Ribas, T. (1996). Los instrumentos de evaluación formativa en una secuencia didáctica de composición escrita. *Cultura y Educación*, 2, 79-91.
- Roc, M., & Urquia, B. (1988). L'escrit i la seva funció comunicativa: reflexions pedagògiques. *Perspectiva Escolar*, 129, p. 21-25.
- Rodríguez Gonzalo, C., & Zayas, F. (1992). El uso como eje organizador de la enseñanza-aprendizaje de la lengua. En *Jornades d'Ensenyament-Aprenentatge de Llengües* (Castelló, 1992).
- Salgueiro Caldeira, A. M. (1993). *La práctica docente cotidiana de una maestra y el proceso de apropiación y construcción de su saber. Un estudio etnográfico*. Universitat de Barcelona. [Tesi doctoral inèdita]
- Santamaria, J. (1992). Escribir textos argumentativos: una secuencia didáctica. *Aula de Innovación Educativa*, 2, p. 13-16.
- Scardamalia, M., & Berreiter, C. (1992). Dos modelos explicativos de los procesos de composición escrita. *Infancia y Aprendizaje*, 59, 43-64.
- Scheneuwly, B. (1987). Una typologie des typologies. *Apprendre / enseigner à produire des textes écrits*. s.l. «œ» Œœ De Boeck Université.
- Scheneuwly, B. (1995a). La concepción vyotskiana del lenguaje escrito. *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 16, 49-59.
- Scheneuwly, B. (1995b). Parlar per escriure. *Articles*, 6, 23-34.
- Scheneuwly, B., & Bain, D. (1994). Mecanismos de regulació de les activitats textuales. *Articles*, 2, 87-104.
- SEDEC. (1994). Estratègies per a l'ensenyament-aprenentatge del procés de composició escrita. *Perspectiva Escolar*, 219, 17-29.
- Schön, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Madrid: Temas de Educación Paidós-MEC.
- Serafini, M. T. (1989). *Cómo redactar un tema*. Barcelona: Instrumentos Paidós.
- Serafini, M. T. (1994). *Cómo se escribe*. Barcelona: Instrumentos Paidós.
- Solé, I. (1994). Aprender a usar la lengua. Implicaciones para la enseñanza. *Aula de Innovación Educativa*, 26, 13-17.
- Teberosky, A. (1989). La escritura de textos narrativos. *Infancia y Aprendizaje*, 46, 17-35.
- Teberosky, A., & Tolchinsky, L. (1992). Más allá de la alfabetización. *Infancia y Aprendizaje*, 58, 5-13.
- Tolchinsky, L., & Teberosky, A. (1992). Al pie de la letra. *Infancia y Aprendizaje*, 59-60, 101-130.
- Tost Planet, M. (1988). Lenguaje. *Enciclopedia práctica de pedagogía*. Barcelona: Editorial Planeta.
- Torres Santomé, J. (1995). Sin muros en las aulas: el currículum integrado». *Kikiriki*, 39, 39-45.
- València, S. (1993). Método de carpeta para la evaluación de la lectura en clase: los porqué, los qué y los cómo. *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 19-20, 69-75.
- Vilà, M., & Vilà, N. (1990). Aprender a escriure. *Guix*, 147-149, 13-20 i 33-37.
- Vilà, N. (1987). *Tècniques d'expressió escrita. Cicles inicial i mitjà*. Barcelona: Dossiers Rosa Sensat.

- Vilà, N. (1989). La lengua escrita en el ciclo medio (I i II). *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 3-4, 81-104 i 127-141.
- Vilà, N. (1990). *La diversitat de la llengua escrita: usos i funcions*. Barcelona: Dossiers Rosa Sensat.
- Vilarrubias, P. (1988). Aprender a escribir avui. *Perspectiva Escolar*, 129, 2-7.
- Zayas Hernando, F. (1996). Reflexión gramatical y composición escrita. *Cultura y Educación*, 2, 59-66.
- Zayas Hernando, F., & Camps, A. (1993). La enseñanza de la lengua. *Aula de Innovación Educativa*, 14, 12-17.
- Zayas Hernando, F., & Rodríguez Gonzalo, C. (1992). Composición escrita y contenidos gramaticales. *Aula de Innovación Educativa*, 2, 10-14.

Per accedir al projecte d'innovació educativa exposat en aquest article, pitgeu el següent enllaç:

<http://www.doredin.mec.es/documentos/01220101010668.zip>

Nota: La revista Innov[IB] no es responsabilitza de les possibles errades gramaticals, ortogràfiques, tipogràfiques i de contingut del document que voleu descarregar

Per citar aquest article:

Alzina Seguí, P. J. (2010). Escriure a l'educació infantil, primària i secundària. Eixos i propostes per a una metodologia coherent: Exemplificacions comentades. *Innov[IB]. Recursos i Recerca Educativa de les Illes Balears*, 1. 186-210. Obtingut de <http://www.innovib.cat/numero-1/pdfs/11-pre-op.pdf>

ISSN: 2172-587X

